

La Micropolítica del Aprendizaje Basado en Proyectos: tres casos para comprender lo interdisciplinar, el fomento de las competencias transversales y su desarrollo, implementación y éxito

The Micropolitics of Project Based Learning: three cases for understanding interdisciplinarity, fostering transversal competences and their development, implementation and success



Felipe Javier Zamorano-Valenzuela

Universidad de Zaragoza, España
fzamorano@unizar.es



Antonio Fernández-Jiménez

Universidad de Granada, España
antoniferjim@ugr.es



Oscar Casanova

Universidad de Zaragoza, España
ocasanov@unizar.es

Resumen: El Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una metodología que supone desafíos para el profesorado y los estudiantes, así como para la escuela, en la medida en que conlleva la implementación de nuevas relaciones con y entre los saberes, entre los participantes y la institución, dotada de una cultura organizativa particular. Esta serie de dinámicas particulares da lugar a una micropolítica específica, que permite caracterizar experiencias educativas en distintas dimensiones. El propósito de este estudio es examinar las relaciones que se establecen entre los participantes y con la cultura escolar durante el proceso de preparación y desarrollo de proyectos educativos interdisciplinares, así como los factores que contribuyen al éxito

o fracaso de dichos proyectos. Para ello, se ha implementado un enfoque cualitativo, mediante el análisis de tres iniciativas llevadas a cabo en institutos ubicados en las ciudades de Zaragoza y Granada. Para la recogida de información se ha empleado la observación no participante, los grupos de discusión y el análisis documental. Los hallazgos principales revelan que las múltiples demandas administrativas inherentes a la organización escolar (des)alientan el trabajo interdisciplinar en dichos proyectos. Además, se ha observado que ciertas dinámicas de diálogo (interdisciplinar) entre los docentes y la participación del alumnado propician el desarrollo de competencias transversales como la creatividad, el emprendimiento y la educación para la igualdad, las cuales entran en tensión con la concepción real de los ABP. En consecuencia, se concluye que los motivos del éxito o fracaso de los proyectos están relacionados con la organización escolar, las demandas de las administraciones y la cultura docente, los anhelos y el esfuerzo del profesorado, y la voluntad de ofrecer una participación real al alumnado.

Palabras clave: Competencias transversales, ABP, Micropolítica, Proyectos musicales interdisciplinares, Educación Secundaria.

Abstract: Project-based learning is a methodology that poses challenges for teachers and students, as well as for the school, insofar as it entails the implementation of new relationships with and among knowledge, among participants and the institution endowed with a particular organizational culture. This series of particular dynamics gives rise to a specific micropolitics, which allows characterizing educational experiences in different dimensions. The purpose of this study is to examine the relationships established among participants and with the school culture during the process of preparing and developing interdisciplinary educational projects, as well as the factors that contribute to the success or failure of such projects. For this purpose, a qualitative approach has been implemented through the analysis of three initiatives carried out

in high schools located in the cities of Zaragoza and Granada. Non-participant observation, focus groups, and documentary analysis were used to collect information. The main findings reveal that the multiple administrative demands inherent to school organization (discourage) interdisciplinary work in such projects. In addition, it has been observed that particular dynamics of (interdisciplinary) dialogue between teachers and student participation encourage the development of transversal competencies such as creativity, entrepreneurship, and education for equality, which are in tension with the actual conception of PBAs. Consequently, it is concluded that the reasons for the success or failure of the projects are related to school organization, the demands of the administration, the teaching culture, the desires and efforts of the teachers, and the willingness to offer genuine participation to the student body.

Keywords: Transversal competencies, PBA, Micropolitics, Interdisciplinary music projects, Secondary Education.

Submetido em: 30 de abril de 2025

Aceito em: 10 de junho de 2025

Publicado em: julho de 2025

1. Introducción

El enfoque de competencias transversales sostiene que la escuela del siglo XXI debe centrar sus esfuerzos en una educación que promueva el desarrollo social, laboral y económico de manera integral. Este enfoque implica, en primer lugar, la necesidad de transformar el paradigma educativo, moviéndolo del enfoque en el conocimiento hacia el fomento de habilidades prácticas y valores, dentro de un marco holístico que abarque todas las asignaturas del plan de estudios. Este cambio de paradigma tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen competencias que puedan aplicar en diversos contextos, tanto en otros niveles educativos como en el ámbito laboral (Aróstegui, 2022; Clanchy y Ballard, 1995). En segundo lugar, se refiere al compromiso del futuro ciudadano de establecer nuevas relaciones que garanticen la innovación y el desarrollo en igualdad de condiciones y con respeto al medioambiente (entendido como el respeto entre seres humanos y de ellos y ellas con la naturaleza). En este sentido, se adoptan conceptos como la creatividad, la educación para la igualdad, la competencia digital y el emprendimiento como referentes y objetivos compartidos para la elaboración de actividades educativas de diversas asignaturas. Estas competencias transversales, por tanto, recogen la necesidad de abordar y construir el conocimiento en congruencia con la multidimensionalidad de los diferentes dilemas sociales y educativos, lo que se transforma en un desafío para la cultura escolar (Magendzo, 1998). En este contexto, donde convergen límites difusos y objetivos transversales entre asignaturas, se evidencia la necesidad imperante de adoptar una perspectiva interdisciplinaria. Para este fin, es fundamental realizar un análisis previo que permita identificar las relaciones entre disciplinas y superar una visión fragmentada del conocimiento (Delgado, 2009; Pou, 2009). Esta concepción global de la educación, según Cuadrado et al. (2009), fomenta la adquisición de un aprendizaje competencial que, a su vez, favorece un entorno más flexible para que el alumnado pueda desarrollar su creatividad ante los desafíos que presenta la sociedad actual (Graybill et al., 2006).

En el caso de la normativa española el presente planteamiento educativo responde a las necesidades actuales de la escuela, que busca formar ciudadanos con competencias diversas, en consonancia con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE) (Jefatura del Estado, 2020). No obstante, es pertinente cuestionar si esta reciente reforma educativa configura un contexto en el cual la interdisciplinariedad pueda integrarse en el currículo y la jornada escolar de la etapa de Educación Secundaria. La realidad es que ni en la LOMLOE ni en el Real Decreto 217/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a), se fomenta un currículo marcado por una perspectiva holística, globalizada o interdisciplinar más allá de algunas menciones a un enfoque interdisciplinar en algunas asignaturas y de la posibilidad de establecer ámbitos de conocimiento en los programas de diversificación curricular. En lo que respecta a la etapa educativa del Bachillerato, se evidencia una similitud en los lineamientos establecidos en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b). Sin embargo, en el apartado del Preámbulo dedicado a la ESO (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a) se menciona que aspectos como la competencia digital, el pensamiento crítico, la educación en valores y la creatividad, entre otros, deberán ser trabajados en todas las asignaturas; al igual que la educación afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres y la cooperación entre iguales, entre otros elementos sociales, deben ser abordados de forma transversal.

Más allá de la ausencia de una promoción visible de un enfoque interdisciplinar entre materias en la normativa educativa existen propuestas de este tipo en la práctica diaria de las aulas de música. A modo ilustrativo, se pueden mencionar propuestas que hacen referencia a la interdisciplinariedad en el uso de canciones para

reforzar el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera o el empleo de estas para ejecutar actividades rítmicas a través de los elementos corporales (Gutiérrez Cordero et al., 2011); la implementación de la música como herramienta pedagógica en la educación ambiental (Tojeiro, 2015); y la interdisciplinariedad entre materias afines como la música, la plástica y la expresión corporal (Botella y Adell, 2018), así como con otras disciplinas curriculares, como se evidencia en la revisión sistemática realizada por Botella y Ramos (2020).

2. Marco teórico

Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP) no es un fenómeno reciente, pues se nutre de antecedentes que se remontan a los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, con un claro referente en el filósofo John Dewey y su planteamiento educativo *learning by doing*, así como en el desarrollo de este enfoque educativo y su metodología detallada en el ensayo *The Project Method*, del pedagogo William H. Kilpatrick. A estos elementos se suman las aportaciones de la teoría constructivista de Vigotsky o Bruner, por ejemplo, y la pedagogía de Freinet, que darían forma a lo que hoy en día se conoce como ABP (Feeney et al., 2022; León-Díaz, 2018). Tomando en consideración los antecedentes mencionados, el ABP puede ser definido como una metodología activa que promueve la autonomía de los estudiantes, la cual se inicia con un proceso de investigación y permite establecer relaciones naturales entre disciplinas. Durante el desarrollo de un proyecto ABP, “los estudiantes exploran y descubren intereses, formulan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, ponen en común sus concepciones y las comparan con nueva información, las enriquecen o transforman, comunican resultados, hacen propuestas, etc.” (García-Varcácel y Basilotta, 2017, p. 114). Por su parte, Thomas (2000) y Bell (2010) señalan cinco características básicas del ABP: (1) se trata de un enfoque

central en el currículo escolar y no una actividad secundaria, (2) se organiza en torno a preguntas clave que llevan al descubrimiento de los conceptos básicos de las áreas de conocimiento implicadas, (3) se desarrolla a través de una investigación constructiva que conlleva la creación de conocimiento, (4) se participa tanto en el diseño como en la implementación del proyecto y (5) se plantean problemas que ocurren en la vida real.

El desarrollo de la metodología ABP en el ámbito de la educación musical cuenta con diversos argumentos que avalan la idoneidad de este enfoque pedagógico en las aulas de música. Uno de los argumentos más destacados es su capacidad para facilitar la adquisición de habilidades básicas y competencias transversales, tales como la comunicación, la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico (Berrón Ruiz y Monreal Guerrero, 2020; Cuervo-Calvo y Cabedo-Mas, 2024; Odegard, 2016). Desde una perspectiva crítica, esta metodología también contribuye a transformar los contextos educativos y sociales mediante la colaboración con la comunidad para abordar cuestiones de justicia social (Barnes, 2002; Cuervo-Calvo y Cabedo-Mas, 2024; Gillanders et al., 2018; Ramos, 2018; Russell-Bowie, 2007). Por último, cabe destacar la supervivencia de la educación musical para adaptarse a las condiciones en las que la música se crea y se comparte actualmente en una sociedad global y digital (Aróstegui, 2016; Kaschub y Smith, 2014; Tobias, 2013). En este sentido, la LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020) ha supuesto una reforma para proponer un currículo más abierto en cuanto a los contenidos disciplinares, con el fin de facilitar dinámicas interdisciplinares entre materias y que el alumnado alcance las competencias clave y específicas de cada asignatura. Además, el Real Decreto 217/2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a) propone las Situaciones de Aprendizaje (SdA) como metodología interdisciplinar entre materias para desarrollar una educación competencial conectada a la realidad mediante la reflexión y la colaboración del alumnado gracias a las conexiones entre áreas de conocimiento.

La micropolítica de la experiencia escolar

Entoda institución educativa coexisten diversas interpretaciones del mundo. Estas realidades oscilan entre posiciones divergentes y convergentes, enmarcadas por una infraestructura de redes de comunicación y una cultura organizacional específica. El currículum, entendido como una construcción social y cultural –de espacio y de tiempo–, se erige como el escenario donde se forja nuestra identidad, moldeada por una serie de intereses que van más allá de los contenidos curriculares. Estos intereses no solo abarcan los objetivos y los métodos de enseñanza, sino también las relaciones pedagógicas que se establecen dentro y fuera del aula (Da Silva, 1999). En este sentido, la micropolítica de la escuela busca delinear el liderazgo directivo o las demandas de las administraciones, así como sus relaciones con y entre el profesorado y de estos con los estudiantes. El concepto de micropolítica, entonces, habilita la realización de un análisis profundo de las dinámicas que regulan los procesos de enseñanza, es decir, aquellos mecanismos “secretos” de control escolar (Foucault, 2013).

De manera concreta, nuestro interés por la micropolítica se centra en los espacios de interacción entre el profesorado y sus asignaturas, la administración y los estudiantes, es decir, en la organización de la escuela en torno al conocimiento. Bernstein (2003) señala que los currículos *de colección*, por un lado, y el *integrado*, por otro, determinan las distintas disposiciones del profesorado en cuanto a sus relaciones sociales y profesionales y la construcción de su identidad. En consecuencia, tanto la balcanización como el agenciamiento docente conllevarán relaciones y culturas de enseñanza específicas dentro del entorno escolar. La tendencia a trabajar de manera individual, ya sea por elección o por obligación, da lugar a la segmentación, donde tanto el profesorado como los directivos actúan según la lógica de *mis asuntos son mis asuntos, mis tiempos son mis tiempos, mi clase es mi clase* (Delueze y Guattari, 2002). En este sentido, se establecen elementos vinculados a las formas de comunicar, compartir y evaluar los aprendizajes. Así, la capacidad de control sobre estas

dimensiones determinará el marco de acción o enmarcamiento del aprendizaje de los estudiantes, donde el orden del espacio y tiempo para la enseñanza y el liderazgo del profesorado se erige como un factor determinante. Estos marcos analíticos del aula permiten “explorar la participación de los alumnos en su aprendizaje y reflexionar sobre las consecuencias sociales de la práctica pedagógica contemporánea” (Arnot y Reay, 2004, p. 139), ya que adaptar la enseñanza a los estudiantes o que estos se adapten a los marcos revela una gran diferencia en la concepción de la enseñanza (Ball, 2017). En otras palabras,

“unas relaciones sociales en el aula que glorifiquen al profesor como un experto y dispensador del conocimiento terminarán amputando la imaginación y creatividad del alumno; por otra parte, semejantes enfoques enseñan más a los alumnos acerca de la legitimidad de la pasividad que sobre la necesidad de examinar críticamente las vidas en ellos inspiradas” (Giroux, 1997, p. 110).

De esta manera, la micropolítica sugiere una evaluación y comprensión de los múltiples intereses educativos en un contexto de acción donde convergen diversas estrategias y técnicas adoptadas por los actores involucrados (Hoyle, 1982). El análisis de la colaboración y el agenciamiento, así como el individualismo, pueden ser descritos y comprendidos dentro del contexto escolar y desde las perspectivas profesionales del profesorado (Kelchtermans y Ballet, 2002).

En el ámbito de la educación musical y su profesorado, se evidencia una limitada presencia de trabajos que hagan referencia explícita a la micropolítica. Ejemplos de ello se encuentran en las investigaciones llevadas a cabo por Conway et al. (2015) y Shaw (2024), en las cuales se aborda la necesidad de alfabetizar al profesorado de música en lo que respecta a la micropolítica de la escuela, en tanto herramienta para comprender las formas de dominación y control que les pudiesen afectar a su labor y los objetivos de la educación musical; Conway et al. (2017), donde

se aborda la comparación de las relaciones entre el profesorado de música novel y el experto en relación con la administración y sus tareas; Conway et al. (2018), que describen el desarrollo de estrategias intencionadas por parte del profesorado con experiencia en el contexto micropolítico de sus escuelas; y finalmente Shaw (2020), que analiza las estrategias que desarrolla el profesorado de música para establecer vínculos o lazos con otros educadores con mayores recursos profesionales.

En el presente artículo se exponen los resultados de una investigación llevada a cabo en torno a diversas propuestas educativas interdisciplinares con el enfoque ABP, diseñadas e implementadas por profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de dos ciudades españolas. Las propuestas escolares se encuadran dentro del proyecto TCIEM¹, que tiene como propósito la generación y evaluación de propuestas educativas interdisciplinares desde la perspectiva de la educación musical. El trabajo se centra en la realización de una investigación evaluativa de cada iniciativa, con el objetivo de estudiar su posible contribución al desarrollo de cuatro competencias transversales: creatividad, competencia digital, educación para la igualdad y emprendimiento. De esta manera, el presente estudio tiene como objetivo examinar y comprender las dinámicas organizativas y pedagógicas presentes en el entorno escolar, particularmente en el ámbito de la enseñanza musical, que inciden en el desarrollo, implementación y éxito de los proyectos interdisciplinares. Para lograr este objetivo, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

P1: ¿Qué dinámicas organizativas y pedagógicas caracterizan el entorno escolar en el que se desarrollan proyectos interdisciplinares con participación del profesorado de música?

P2: ¿Cómo influyen dichas dinámicas en el diseño, la implementación y los resultados de los proyectos interdisciplinares con componente musical?

¹ Proyecto nacional de I+D+i Transversalidad, Creatividad e Inclusión en Proyectos Musicales Escolares: Una Investigación Evaluativa, con referencia PID2021-128645OB-I00, y financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. <https://tciem.ugr.es/>

P3: ¿De qué manera se promueve el desarrollo de competencias transversales en el marco de los proyectos interdisciplinarios dirigidos o co-diseñados por el profesorado de música?

3. Metodología

El presente estudio se fundamenta en una metodología de carácter cualitativo, cuyo propósito radica en la interpretación de la diversidad de dinámicas que se manifiestan en formas de producción cultural dentro del contexto escolar (Willis, 2017). La subjetividad de la experiencia busca ser comprendida en profundidad y con sus matices dados por la misma construcción del ser humano (Flick, 2012; Stake, 2007). Para ello, se ha planteado un estudio de caso múltiple que reconoce tanto las singularidades como los denominadores comunes de cada uno de los casos a comprender. Esta elección implica que los casos son unidades de interpretación individuales, lo que permite su comparación, aunque no es lo relevante de la investigación (Stake, 2006).

Participantes: los casos y sus proyectos

Los centros educativos que participaron en esta investigación fueron seleccionados en función de tres criterios: los primeros dos refieren al nivel educativo y al acceso, es decir, se buscaron centros de secundaria donde los investigadores pudieran acceder sin mayores dificultades, considerando sus tiempos y el desarrollo del proyecto de investigación en el que se enmarca. Y el tercer criterio se estableció como un compromiso del centro a desarrollar un proyecto que involucrase a distintas asignaturas. Inicialmente, cada caso buscó desarrollar un proyecto interdisciplinar. En una fase inicial, estos proyectos intentaron promover cuatro competencias transversales: creatividad, educación para la igualdad, competencia digital y emprendimiento.

Cabe señalar que en cada caso todo el alumnado participante ha cursado la mayoría de asignaturas implicadas en el proyecto implementado en cada centro educativo. A continuación, en la Tabla 1, se pueden observar los principales datos de los casos

participantes, los cuales han sido anonimizados con el propósito de salvaguardar la identidad del profesorado y alumnado implicados.

Tabla 1- Datos de los centros educativos participantes

Caso	Municipio	Cursos	Asignaturas	Nombre del proyecto
Caso 1	Barrio Almozara, Zaragoza, España	4º de ESO (15/16 años) y 1º de Bachillerato de la modalidad de Artes (16/17 años)	Música, Artes Visuales, Artes Escénicas y Filosofía	Estereotipos de comportamiento ante noticias falsas: un proyecto audiovisual para promover la reflexión
Caso 2	Barrio Zaidín, Granada, España	1º de ESO (adolescentes de 12/13 años) y 2º de ESO (adolescentes de 13/14 años)	Música, Lengua Castellana y Literatura (2), Inglés y Biología y Geología	Inclusong. Un concurso musical para la inclusión y la educación en igualdad
Caso 3	Barrio Picarral-Zalfonada, Zaragoza, España	1º de ESO, tres grupos de 3º de ESO y un grupo de Artes escénicas y danza de 4º de ESO	Música (2)	Kulturika y Folkloriko. Una propuesta artístico-musical desde la diversidad cultural.

Fuente: Elaboración propia.

Métodos de recogida de información

En el presente trabajo se han implementado diversos métodos de recolección de datos, los cuales han buscado relevar diversas perspectivas y momentos de cada uno de los proyectos. El enfoque etnográfico de la presente investigación cualitativa ha implicado la realización de observaciones no participantes en cada uno de

los casos. La observación no participante, según Goetz y LeCompte (1988), permite una aproximación personal a la comprensión de los espacios. De esta manera, las observaciones se centraron en comprender las dinámicas de la organización escolar durante la implementación del proyecto diseñado por cada centro. Además, se llevaron a cabo dos grupos de discusión conjuntamente con todo el profesorado participante de los tres centros educativos, es decir, 8 profesores en total. El grupo de discusión buscaba conocer los discursos y posicionamientos conceptuales (Flick, 2015) relacionados con metodologías didácticas interdisciplinares, tales como el ABP, las Competencias Transversales y la organización escolar. Así mismo, se buscó conocer las implicaciones de las dinámicas de estos proyectos en el crecimiento personal y profesional del profesorado. El primer grupo de discusión tuvo lugar al concluir la formación en centros, como fase previa a la implementación de la propuesta educativa interdisciplinar diseñada por cada centro. El segundo se llevó a cabo una vez concluida la implementación de la propuesta.

Otro de los métodos que se aplicaron fue el análisis de documentos, que proporcionó un acercamiento cognitivo por parte del cuerpo de investigadores a los proyectos teóricos y a los espacios de formación (Peña y Pirela, 2007). El análisis de documentos institucionales de los centros, tales como los proyectos educativos de centro, planes anuales, programaciones curriculares o normativas internas, ha permitido contextualizar las estructuras organizativas, identificar las prioridades formativas declaradas y valorar el grado de institucionalización del trabajo interdisciplinar. Este análisis de documentos ha contribuido a la triangulación de datos, al contrastar los discursos formales con las prácticas relatadas por el profesorado, fortaleciendo así la validez interna del estudio. La *Tabla 1* muestra los casos y métodos de recogida de información utilizados.

Tabla 2 - Métodos de recogida de información aplicados en cada caso

Métodos	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Observaciones	20 horas de observaciones no participantes: Música, Cultura Audiovisual, Patio Escolar durante la realización de videos	15 horas de observaciones no participantes en todos los cursos participantes. Asignatura de Música, Lengua Castellana y Literatura y Biología y Geología, así como en el día dedicado a la representación del producto final	20 horas de observaciones no participantes en las asignaturas musicales que corresponden a las distintas fases del proyecto implementado.
Grupo de discusión	El profesor de música participó en los dos grupos de discusión realizados	Participaron los cinco profesores implicados en el proyecto	Participaron las dos profesoras de música del proyecto
Análisis de documentos	Análisis del informe del proyecto y de los objetivos del centro	Análisis de los documentos de memoria inicial y final del proyecto para el Centro de Profesorado, así como el Proyecto Educativo del centro	Análisis de la Memoria del proyecto, del Proyecto Educativo del Centro, Proyecto Curricular de Secundaria, y de las distintas programaciones de cada una de las asignaturas de los cursos implicados

Fuente: Elaboración propia.

Procedimientos

A continuación, se detallan cada una de las fases generales llevadas a cabo en los estudios de caso, si bien es pertinente señalar que cada uno de ellos presenta características distintivas. El acceso a cada caso se realizó a través de contactos de los propios investigadores, lo que facilitó el inicio de la fase de formación para el profesorado

en cada centro educativo. Para ello, se establecieron los aspectos éticos de la investigación mediante la firma de un contrato de negociación, lo que dio inicio a la formación del profesorado. Esta fase, desarrollada entre los meses de octubre de 2023 y febrero de 2024, consistió en la impartición de formación al profesorado de los centros educativos participantes sobre diversas temáticas relacionadas con las Competencias Transversales, enfoques pedagógicos, metodologías didácticas interdisciplinares como ABP y STEAM, y propuestas educativas interdisciplinares diseñadas por miembros del proyecto TCIEM. Como parte de esta fase, el profesorado de cada caso diseñó la propuesta interdisciplinar en torno al desarrollo de las competencias transversales para su posterior implementación en el centro educativo. Este período finalizó con la realización de un grupo de discusión entre todo el profesorado de los tres casos para realizar una valoración conjunta de ese proceso formativo.

La fase siguiente consistió en la implementación de la propuesta interdisciplinar diseñada por parte del profesorado de cada caso durante los meses de marzo y junio de 2024. Durante este período se realizaron observaciones no participantes en cada uno de los centros, particularmente en el horario de las asignaturas implicadas en cada propuesta, pero también durante otros momentos de la jornada escolar dedicados al desarrollo de cada propuesta. Una vez finalizada la fase de implementación, se llevó a cabo un segundo grupo de discusión entre el profesorado de los centros educativos para valorar el proceso de puesta en práctica de la propuesta en el centro. La totalidad de la información recabada mediante las técnicas detalladas en la *Tabla 1* se plasmó, para cada caso, en un documento conjunto compartido entre los tres investigadores participantes.

Análisis

El análisis se llevó a cabo, en primer lugar, de manera individual extrayendo temas emergentes de las notas de campo. Posteriormente, esos datos de cada caso se pusieron en común

de forma colectiva entre los tres investigadores para reflexionar e identificar aspectos relevantes, matices y diferencias de cada uno de los casos. De esta manera, se facilitó que la teoría, las ideas emergentes y los datos recabados se entrelazaran constantemente, siguiendo el enfoque del modelo circular (Flick, 2012) para establecer inductivamente las temáticas centrales del estudio.

4. Hallazgos

A continuación, se describen los hallazgos más destacados de la investigación. La información se expone intentando dar respuesta a las preguntas de investigación.

La organización escolar y la interdisciplinariedad

El desarrollo de los proyectos interdisciplinares, desde su concepción, buscaba asegurar la participación de las distintas asignaturas. No obstante, en cada caso se evidenciaron situaciones particulares con relación a cómo afrontar los distintos saberes a través de la colaboración o no del profesorado. En este sentido, la organización escolar y la cultura profesional se manifestaron con diversos roles, tiempos y espacios para la concreción de los proyectos.

Interdisciplinariedad: el ir y venir entre las tareas individuales y el diálogo

En lo que respecta al Caso 1 (en adelante, C1), durante la fase del curso de formación, el docente de Música invitó y concretó la participación de cinco de sus colegas de las materias Artes Escénicas, Cultura Audiovisual y Filosofía. Sin embargo, en esta etapa, dos de ellos optaron por retirarse del proyecto debido a la limitada disponibilidad de tiempo, atribuible a las numerosas responsabilidades docentes y administrativas a las que se enfrentaban [conversaciones informales en la fase de formación]. Durante el proceso de formación del profesorado, la búsqueda de tiempos para la realización de las sesiones se tornó, en múltiples ocasiones, en una tarea ardua. Inicialmente, las sesiones se llevaron a cabo durante los breves períodos de recreo de quince minutos,

pero esta modalidad fue posteriormente descartada por el propio profesorado. Una vez establecidas las sesiones de formación, el profesorado comenzó a reconocer la necesidad de establecer un diálogo interdisciplinar para la creación de un proyecto propio [observaciones no participantes]. Esto implica que el profesorado comprendió la necesidad de evaluar la propuesta inicial de los materiales de la página del proyecto TCIEM con el objetivo de desarrollar, diseñar e implementar un proyecto propio. A medida que transcurrieron las semanas, el diálogo sobre los fundamentos del proyecto comenzó a dar frutos. Este fenómeno se caracterizó por el establecimiento de un diálogo guiado por interrogantes, que dio inicio a un proceso de consolidación de los fundamentos del proyecto. Paralelamente, se iniciaba un proceso de reflexión y profundización en relación con los dilemas éticos y la epistemología en el contexto de la verdad y la cultura algorítmica, temáticas vinculadas a uno de los materiales educativos inicialmente propuestos. Sumado a lo anterior, el profesorado consideró imperativo abordar la temática del proyecto en un marco real, es decir, la propuesta educativa denominada “Estereotipos de comportamiento ante noticias falsas: un proyecto audiovisual para promover la reflexión”, situada en el contexto escolar [observaciones no participantes]. De esta manera, el diálogo entre docentes, lo que podría denominarse agenciamiento, ayudó a promover nuevas ideas con fundamentos sólidos.

Frente al prometedor inicio del diálogo interdisciplinar, se reveló la natural y tradicional disposición de las disciplinas del currículo escolar, lo que se tradujo en la fragmentación de la vida social y sus saberes, el desencuentro del profesorado y, en este caso, la lentitud de la implementación de la propuesta. En términos prácticos, el profesorado buscó conciliar los tiempos de sus asignaturas para conferir un sentido orgánico a la propuesta, lo que resultó en un trabajo lento, caracterizado por una constante espera de que uno o una culminara sus tareas. En este sentido, el trabajo interdisciplinar se vio obstaculizado por la cultura organizativa de la institución educativa, determinada por la disposición de las

asignaturas en la jornada escolar y la limitada disponibilidad del profesorado para establecer diálogos profesionales entre sus respectivas áreas de conocimiento. En consecuencia, esto revela que la organización escolar, las responsabilidades administrativas del profesorado y la división por asignaturas, por un lado, y el valor del diálogo y el desarrollo de un proyecto, por otro, se enfrentan durante la implementación de la propuesta educativa.

La interdisciplinariedad como mecanismo para constituir un grupo de trabajo docente

En el contexto del Caso 2 (en adelante, C2), el docente de Música extendió una invitación a todo el profesorado del centro educativo para participar en el proyecto TCIEM. Sin embargo, únicamente cuatro miembros del claustro aceptaron la propuesta. Dichos participantes fueron dos profesoras de Lengua Castellana y Literatura, un profesor de Inglés y un profesor de Biología y Geología. Con el propósito de llevar a cabo la fase previa de formación en centros, estos cinco participantes se constituyeron como Grupo de Trabajo, siguiendo la modalidad establecida por el Centro de Profesorado para la gestión de la formación permanente. De esta manera, se pudo diseñar la propuesta educativa que posteriormente se implementaría en el centro. Inicialmente, se observó una cierta afinidad entre los miembros del grupo de trabajo, la cual se fortaleció a lo largo de las sesiones de formación, dando lugar a un sentimiento de cohesión entre los participantes [observaciones no participantes]. En este espacio, algunos miembros del grupo poseían experiencia en la implementación de metodologías activas en sus respectivas aulas [conversaciones informales en la fase de formación], lo que actuó como un factor de apoyo para aquellos docentes que mostraban reticencia a modificar su enfoque pedagógico. En el caso del profesor de Música, se observó una evolución progresiva a lo largo de todo el proceso, desde las primeras etapas de formación en centros hasta la implementación efectiva de la propuesta pedagógica. La transición desde la inicial expresión de dudas respecto al trabajo

en el aula de música con una metodología activa, en la que el profesor desempeña un rol de guía o facilitador, hasta la adopción de un papel de liderazgo durante el período de implementación de la propuesta [observaciones no participantes]. Sin embargo, la implementación de un modelo interdisciplinar entre asignaturas escolares se vio obstaculizada por dos factores principales: en primer lugar, la soledad del profesor de Música en el contexto del centro y, en segundo lugar, la naturaleza fragmentada del currículo en Educación Secundaria.

Por su parte, el Grupo de Trabajo contribuyó desde una perspectiva pragmática a la mencionada reflexión conjunta entre materias para diseñar meticulosamente la secuencia didáctica de un proyecto en metodología ABP (como es en este caso). En este sentido, el profesorado expresó su gratitud por la disponibilidad de dichos momentos y espacios que facilitaron la reunión y el desarrollo de un trabajo colaborativo en la planificación curricular. Sin embargo, los docentes señalaron que las administraciones educativas no fomentan ni facilitan adecuadamente este tipo de trabajo colaborativo [grupo de discusión 2]. Un ejemplo ilustrativo de esto se evidencia en la temporalización de la fase de formación, la cual, lamentablemente, tuvo que ser llevada a cabo durante el tiempo libre del profesorado. Además, para llevar a cabo un seguimiento más exhaustivo de la implementación de la propuesta, el profesorado podía acceder al aula de otro docente en algún momento libre de su jornada, pero no se evidenció una apuesta por dinámicas de codocencia que permitieran la presencia de dos profesores en la misma aula durante las fases de desarrollo de la propuesta [observaciones no participantes]. Esta situación evidencia el compromiso y la dedicación del profesorado por implementar la propuesta interdisciplinaria, a pesar de las restricciones impuestas por la organización escolar. Este fenómeno puede propiciar el desarrollo de prácticas educativas que faciliten en los estudiantes el desarrollo de competencias necesarias para su adaptación y éxito en la sociedad actual.

La interdisciplinariedad intrínseca de la música y sus profesoras

En el caso del Caso 3 (en adelante, C3), tras los contactos previos con el centro, un número considerable de profesores manifestó su disposición a participar en la formación y el proyecto, incluyendo a miembros del profesorado de materias como Tecnología, Dibujo, Educación física, Lengua Castellana y literatura y Música. No obstante, al momento de iniciar el proceso de formación, únicamente el departamento de Música, integrado por dos profesoras, confirmó su participación. Una de ellas se trataba de una novel profesora de música en la enseñanza pública, mientras que la otra era una profesora con dilatada experiencia.

El propósito de la fase formativa era que el profesorado participante obtuviese diversos conocimientos para diseñar de manera colaborativa propuestas escolares orientadas a un trabajo interdisciplinar. En este contexto, las docentes de música evidenciaron desde el inicio su capacidad para desarrollar actividades de manera independiente y transferirlas a las clases. Esta capacidad se ve sistematizada y revelada de manera pragmática cuando deciden desarrollar sus propias ideas desde sus asignaturas y, posteriormente, recaban la opinión de otros docentes, pues, como señalan, “lo difícil es ponerse de acuerdo en qué y cómo se va a hacer, concretar y secuenciar” [grupo de discusión 1]. Al optar por una ejecución independiente, ambas docentes destinaron una cantidad significativa de energía y tiempo al desarrollo del proyecto. A pesar de las limitadas facilidades proporcionadas por la institución escolar, el desarrollo de una experiencia beneficiosa fue posible gracias al trabajo colaborativo realizado y a los resultados positivos obtenidos. De esta manera, se evidencia que el interés por desarrollar proyectos interdisciplinares desde la música se enfrenta a obstáculos inherentes a la organización escolar y la participación de profesorado de otras asignaturas, lo que finalmente se manifiesta en un proyecto interdisciplinar tradicional. A pesar de los obstáculos inherentes a la cultura escolar que rige las instituciones educativas, las profesoras lograron

implementar de manera completa la propuesta educativa, aunque sin la colaboración interdisciplinar directa de las otras materias curriculares.

Relaciones para el florecimiento de las competencias transversales

El ABP conlleva una alta responsabilidad y autonomía del alumnado, así como una relación natural entre los saberes de cada materia curricular. Inicialmente, los materiales sugeridos por los investigadores del proyecto TCIEM buscaron promover diversas competencias transversales en una propuesta por centro. Sin embargo, a medida que los casos se fueron decantando, se observó un desarrollo natural de ciertas competencias transversales, mientras que otras quedaron en un segundo plano en las diversas tareas o actividades para alcanzar el producto final de cada propuesta.

La creatividad como libertad enmarcada: un proceso truncado

En el marco del curso de formación, se observó una serie de ideas concernientes a las competencias transversales, las cuales fueron manifestadas por el profesorado a través de preguntas formuladas a los mismos. Con un enfoque centrado en la creatividad como elemento transversal de la reforma propuesta por la LOMLOE, el profesorado se mostró dispuesto a definirla desde diversas perspectivas: “dejarse llevar”, “romper rutinas”, “pensamiento divergente e ilógico”, “expresarse de manera no formal”, “enfrentarse a lo desconocido”, “imaginar”, “conciencia crítica” [observaciones no participantes]. En este sentido, el profesorado expresó la necesidad de contar con un modelo estructurado que facilite el desarrollo de la creatividad, así como la creación de un entorno comunitario y colaborativo que la apoye. Inicialmente vinculada a la libertad de expresión y a lo disruptivo, la creatividad se delimitó en un proceso guiado con marcos diseñados previamente con el objetivo de reducir el nivel de incertidumbre y resguardar el éxito del proyecto. En relación con la ambigüedad del concepto de creatividad “escolar”, durante

la segunda parte de la acción formativa se inició el diseño de la propuesta educativa. En este contexto, se destaca la meticulosa preparación de los materiales didácticos y las directrices para la implementación de la propuesta. Este proceso implica la creación de un marco de “estereotipos” por parte del profesorado ante las noticias falsas, caracterizadas por su exhaustividad, lo que resultó en la inversión de un tiempo considerable para su desarrollo. Esta preparación podría estar relacionada con dos aspectos mencionados por el profesorado en los grupos de discusión: el esfuerzo y la incertidumbre que implica trabajar por proyectos. De manera recíproca, estas dos dimensiones se influyen mutuamente, ya que el gran esfuerzo implica una preparación exhaustiva de los materiales para intentar reducir dicha incertidumbre. Por lo tanto, se requiere una dedicación significativa en la preparación para proporcionar orientaciones claras y establecer límites en las etapas de investigación, creación y presentación del producto final. Esta necesidad de control, probablemente se deba a la naturaleza prolongada del proceso, en el que se adoptan decisiones de manera progresiva y con una participación variable por parte de los estudiantes.

En el marco de la investigación, el profesorado indica preliminarmente que su alumnado experimenta dificultades para trabajar desde ideas abstractas y, por lo tanto, es preferible iniciar desde lo concreto [observaciones no participantes]. Sin embargo, a pesar de este juicio y lo limitado del tiempo, el alumnado exhibió, en cada sesión, una actitud creativa notable. Por ejemplo, el tiempo dedicado por el profesorado a la preparación de los materiales fue compensado con sesiones iniciales destinadas a los procesos creativos. En los trabajos solicitados por el profesorado de Música y Artes Escénicas, tales como la musicalización de una escena y el desarrollo de un guion relacionado con los estereotipos ante las noticias falsas, se evidenció la autonomía del alumnado en la fase inicial del proyecto [observaciones no participantes]. Esto se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones de manera independiente al momento de crear una

música con la herramienta digital *Soundtrap* y editarla en base a una determinada escena. En la fase de desarrollo de los vídeos, se observó la participación activa del alumnado en la elaboración de los guiones y la grabación de cada una de las escenas, proponiendo variaciones en los diálogos y las tomas de cámara. En este sentido, se plantea la necesidad de reflexionar sobre las convicciones del profesorado y su confianza en la capacidad de los estudiantes para generar y proponer nuevas ideas. Es relevante destacar que el profesorado compiló las propuestas y reconoció la creatividad de los estudiantes como un aporte significativo al desarrollo de varias fases de la propuesta educativa diseñada.

La educación para la igualdad como competencia guía y nexos para desarrollar una propuesta interdisciplinar

En el C2, se ha evidenciado el despliegue de las cuatro competencias transversales. Sin embargo, una de ellas ha desempeñado un rol protagónico, actuando como un faro que ha orientado a las demás. La creatividad ha estado siempre presente cuando el alumnado de cada grupo-aula ha creado las letras sobre temas de inclusión para la canción libre que interpretarían en el concurso musical. De manera similar, en los acompañamientos instrumentales sencillos para dichas canciones, si bien con algunas breves indicaciones por parte del docente de Música, lo que evidencia cómo el alumnado experimentó una mayor libertad creativa en el ámbito lingüístico que en el musical [observaciones no participantes].

En lo que respecta a la competencia digital, esta ha presentado una presencia menos significativa de lo anticipado inicialmente, ya que ha sido incorporada en algunas etapas del proyecto, aunque de manera más discreta. El estudiantado se sirvió de la herramienta *Google Forms* para confeccionar la encuesta que habría de recabar los temas a tratar en las composiciones musicales que habrían de presentarse en el concurso como resultado final. Además, se proporcionó la oportunidad de emplear la herramienta *Scratch* para generar patrones rítmicos básicos que podrían servir como modelos para los acompañamientos instrumentales en las

canciones [observaciones no participantes]. Es relevante mencionar que, aunque esta actividad fue desarrollada por un profesor en prácticas de la asignatura de Música, se enmarcó dentro de las fases de desarrollo de la propuesta educativa, con la finalidad de que el alumnado adquiriera habilidades que contribuyeran al desarrollo de la misma.

El emprendimiento, entendido como una autonomía por parte del alumnado, pudo apreciarse durante diversas fases de implementación de la propuesta. El estudiantado, organizado en grupos de trabajo y distribuido en distintos espacios del centro educativo, se encargó de la preparación de los acompañamientos instrumentales, gestionando de manera autónoma tanto el tiempo como el procedimiento [observaciones no participantes]. No obstante, esta competencia transversal podría haber tenido una presencia más contundente si dicha autonomía se hubiera traducido en la realización de sencillas tareas a la hora de organizar el concurso musical en el centro, tales como reservar el espacio donde se celebró el evento, comunicarse con el personal de conserjería o diseñar una cartelería para promocionar el concurso. Estas tareas requerían la participación de diversas materias, y especialmente del equipo directivo; sin embargo, aunque se contaba con su aprobación, se evidencia la necesidad de una mayor flexibilidad y colaboración entre los agentes escolares [grupo de discusión 2]. En este sentido, se observa cómo la rigidez de la cultura y organización escolar afecta a la interdisciplinariedad en otros ámbitos del entorno educativo.

La competencia de educación para la igualdad ha sido, indudablemente, la que ha dirigido toda la propuesta, aunque ha necesitado de las otras tres para que pudiera ser un proyecto con un enfoque competencial y no solamente monográfico sobre un tema en particular. No obstante, es preciso destacar que la educación para la igualdad ha desempeñado un papel catalizador en la propuesta, debido al interés y la motivación demostrados por el profesorado para abordar la inclusión del alumnado desde diversas perspectivas (diversidad cultural, color de piel,

orientación sexual, corporalidad, preferencias de ocio, entre otras) [observaciones no participantes y conversaciones informales en la fase de formación]. Este enfoque educativo tiene como objetivo proporcionar una respuesta a un problema que influye en el desarrollo personal y académico del alumnado de Educación Secundaria.

El análisis de diversos tipos de discriminación susceptibles de ser experimentados por el alumnado constituyó una fase desarrollada de manera conjunta por los estudiantes, puesto que los tipos de exclusión contemplados en la encuesta inicial se originaron a partir de las reflexiones colectivas de cada grupo-aula participante [observaciones no participantes]. Este enfoque permitió identificar todos los tipos de discriminación que tienen lugar en los contextos educativos, abarcando no solo los más evidentes, sino también aquellos de naturaleza menos visible. De esta manera, la educación para la igualdad no solo se erigió como la competencia más relevante para la presentación del producto final de la propuesta, sino que también se constituyó como el factor generador de todos los demás procesos de la propuesta educativa a implementar.

Del diálogo disciplinar a las competencias transversales: emprendimiento, creatividad, educación para la igualdad y competencia digital

En la fase inicial de formación, el profesorado de música demuestra un notable conocimiento en las áreas temáticas abordadas. No obstante, la implementación de “tertulias dialógicas” como metodología en la formación ha contribuido significativamente al enriquecimiento de sus saberes previos. Este fenómeno revela inicialmente la necesidad de interactuar y construir colectivamente los fundamentos de su proyecto en este pequeño “núcleo” compuesto exclusivamente por las profesoras de música. En este sentido, la metodología empleada ha supuesto una significativa actividad de reflexión que ha contribuido a cimentar una sólida base sobre la que perfilar el proyecto implementado con el alumnado en el centro. Además, la reflexión final tras la

finalización del proyecto ha servido para analizar las fortalezas y debilidades del mismo, así como para determinar los cambios que deberían implementarse en caso de volver a realizarlo.

El proyecto en cuestión ha abordado de manera integral las competencias clave delineadas en los objetivos del mismo, abarcando la creatividad, el espíritu emprendedor, la inclusión y educación para la igualdad, y la competencia digital. Estas cuatro competencias, que constituyen los ejes fundamentales del proyecto, son esenciales para su aplicación efectiva. El proyecto se desarrolló en cuatro fases principales, cada una acompañada de diversas actividades diseñadas para fomentar un ambiente de trabajo colaborativo entre el alumnado, lo cual resultó beneficioso para su desarrollo integral. La participación del alumnado se caracterizó por una motivación notable, impulsada por la implicación en actividades novedosas en relación con sus prácticas habituales. Este factor contribuyó a la creación de un ambiente creativo y altamente positivo. Es relevante destacar la contribución significativa del alumnado en la creación y elaboración de los materiales, lo que subraya el carácter colaborativo y creativo del proyecto; “El trabajo en equipo como base de crecimiento y enriquecimiento personal y del proyecto” [observaciones no participantes]. En lo que respecta a la competencia emprendedora, se ha observado que el alumnado ha recurrido a la reflexión y al debate antes de tomar decisiones, lo que les ha permitido gestionar las relaciones sociales de manera adecuada y elaborar materiales específicos. En todas las actividades realizadas se ha tenido en cuenta la inclusión y la educación para la igualdad. Asimismo, se ha evidenciado un desarrollo notable de la competencia digital durante las diversas actividades realizadas, entre otras, buscando información, elaborando productos diversos y manejando diferentes programas específicos. El liderazgo ejercido por las profesoras de música ha sido un factor determinante para el logro de los objetivos planteados y para el funcionamiento óptimo de los diversos grupos establecidos.

Si bien el liderazgo docente ejercido, la inclusión de las ideas de los estudiantes y su alta participación, así como la experiencia completa en sí y sus resultados, son considerados positivos y beneficiosos para el profesorado, es importante señalar que se han invertido numerosas horas y que el centro no ha proporcionado suficientes facilidades; es necesaria una mayor “colaboración, implicación y apoyo del equipo directivo” [grupo de discusión 2]. No obstante, en lo que respecta a la comunidad educativa en su conjunto, el impacto ha sido notable. Un número considerable de estudiantes del centro, así como sus familias y profesorado, se han beneficiado del proyecto; se han beneficiado de la difusión final. La puesta en escena del proyecto se llevó a cabo en el salón de actos del centro, con un aforo limitado, lo que podría haber permitido la realización de varios pases adicionales con un aforo completo en cada uno de ellos. En suma, el evento ha dejado una impronta significativa en la comunidad educativa

5. Discusión y conclusiones

En el momento en que se pretende describir una serie de dinámicas y relaciones en los procesos de enseñanza, se busca interpretar diálogos profesionales y personales entre el profesorado y su alumnado, así como del profesorado y sus percepciones sobre la institución. El ABP, en tanto que experiencia y metodología innovadora que busca construir el conocimiento a través de otras jerarquías y formas de entrenamiento, se constituye entonces como una nueva forma de tecnología (Ball, 2017). Esta metodología, aunque se presenta como activa, implica que las relaciones pedagógicas con determinadas dinámicas siempre estarán presentes, más o menos abiertas y más o menos flexibles. No obstante, se observan dos aspectos fundamentales: en primer lugar, la modificación estratégica del profesorado ante la implementación de una nueva metodología en el contexto institucional, anteriormente percibida como una autoridad (Jones,

1997), y actualmente concebida como una autoridad mediadora. En segundo lugar, se evidencia una disparidad entre la necesidad imperante de transformación y la tradición arraigada en la estructura escolar.

Los casos expuestos revelan experiencias heterogéneas en lo que respecta a la interdisciplinariedad y el desarrollo de competencias transversales, tanto en lo concerniente a las dificultades impuestas por la estructura escolar como en lo relacionado con la participación tanto de los estudiantes como del profesorado. Los proyectos observados ponen de manifiesto la necesidad imperante de superar prácticas que afectan negativamente al profesorado y que impiden la efectiva implementación de proyectos interdisciplinarios y el desarrollo de competencias transversales. Así, se puede concluir que las diferentes dinámicas de la organización escolar, es decir, su micropolítica, se reflejan en el éxito o fracaso de los diferentes proyectos que se implementan. Según Hargreaves y O'Connor (2017), el logro de iniciativas educativas y la labor interdisciplinaria están mayormente determinados por la estructura organizativa escolar y su disposición hacia tales proyectos y métodos de implementación. En este sentido, si bien es cierto que el profesorado puede mostrar una inclinación hacia la implementación de nuevas metodologías que se alejen de la tradición, es igualmente relevante que la institución facilite los recursos, los tiempos y los espacios necesarios para el desarrollo de tales prácticas. Precisamente, se hace imperativo que los equipos directivos busquen reducir los diversos mecanismos de control docente y promuevan la colaboración como una práctica habitual.

En lo que respecta a la cultura docente, caracterizada por la segmentación y la ausencia de una colectividad cotidiana (Hargreaves, 2005), se evidencia una mella en el desarrollo de los proyectos escolares y la interdisciplinariedad. Así, en la relación entre profesorado y alumnado, se observa incipientemente una cultura de la responsabilidad, autonomía y confianza en los estudiantes. Sin embargo, se comprueba una limitada

implementación del profesorado en su rol de mediador de los saberes que se ponen en juego en los ABP. De este modo, parece ser necesario aunar el significado de creatividad en términos de autonomía y libre expresión del alumnado con la libertad inherente al proceso de desarrollo de resultados creativos. Las decisiones concernientes a la metodología empleada y a las interacciones en el ámbito escolar, es decir, las micropolíticas de los proyectos educativos, se fundamentan en convicciones y acciones que, si bien podrían ser consideradas razonables, no necesariamente se alinean con las demandas imperantes en la búsqueda de un cambio metodológico en el contexto educativo del siglo XXI. En este sentido, el pragmatismo se entrelaza con el esfuerzo y la determinación del profesorado para procurar la gestión eficaz de los proyectos interdisciplinarios y el desarrollo de las competencias transversales en los estudiantes. Esta dinámica ha sido observada a través de dos vías principales: por el tiempo dedicado a la formación previa y al riguroso proceso de diseño de los proyectos, así como a la preparación de los recursos necesarios para su puesta en marcha. No obstante, diversos factores, como los relacionados con la organización escolar y la gestión administrativa y directiva, parecen haber afectado el desarrollo esperado de este proceso.

A pesar de estos obstáculos, los docentes involucrados han demostrado un compromiso y una dedicación notables en la implementación de la propuesta educativa diseñada para cada caso. Sin embargo, la entrega y dedicación del profesorado se enfrentan a los aspectos mencionados anteriormente. Justamente, se evidencia una falta de respaldo institucional, así como de espacios y tiempos adecuados para la realización de proyectos en colaboración con el profesorado de otros departamentos. El anhelo por alcanzar el éxito en la implementación de los diversos proyectos, por un lado, y la organización y la cultura docente, por otro, parecen converger y entrelazarse con diversos grados de implicación. Así, se plantea la necesidad imperativa de que las políticas educativas fortalezcan el cambio cultural en el ámbito escolar en lo que respecta a la colaboración interdisciplinaria y la

participación activa de los estudiantes. En consecuencia, las artes, en general, y la música, en particular, pueden desempeñar un papel significativo como medio para fomentar el desarrollo integral y la cohesión social. Precisamente, la música emerge como un agente potencial para la generación de espacios de inclusión, en los cuales la diversidad no se percibe como un factor de exclusión, sino como un elemento enriquecedor. En este sentido, los proyectos artístico-musicales pueden desempeñar un papel esencial en la promoción de la equidad y la justicia social a través del arte (Cabedo, 2023; Oellermann & Villiers, 2024). Los proyectos musicales escolares se erigen como una estrategia educativa de suma relevancia para potenciar el aprendizaje y el desarrollo socioemocional del alumnado. Para garantizar una educación integral que valore el arte y la cultura como pilares fundamentales en la formación de las futuras generaciones, es necesario el compromiso de las instituciones educativas, los docentes, las familias y toda la comunidad.

En última instancia, este estudio multicaso ha suscitado nuevos interrogantes en torno a la verdadera interdisciplinariedad, el ABP y las competencias transversales. En lo que respecta verdadera interdisciplinariedad, se plantea la cuestión de si, dada la estructura escolar, sería más beneficioso que el profesorado de música se dedique en solitario a la realización de proyectos interdisciplinares, ya que, en ocasiones, puede perder tiempo y energía en el contexto del grupo. Esta reflexión se ve reflejada en algunos de los casos analizados. No obstante, al contemplar esta perspectiva desde la óptica del éxito del ABP en su producto final, se podría desestimar el diálogo interdisciplinar y las formas en que cada asignatura construye el conocimiento. Al examinar los cuatro objetivos propuestos por Botella y Ramos (2020) que un proyecto educativo en el ámbito de la música debería aspirar a alcanzar (generar investigación, desarrollar la práctica artística, plantear un trabajo multidisciplinar y realizar una muestra pública del proyecto), se evidencia que las propuestas realizadas en los tres casos estudiados presentan un cierto grado de adquisición

de dichos propósitos. No obstante, es preciso señalar que las actividades llevadas a cabo en el aula de música continúan limitadas al ámbito de las cuatro paredes del centro educativo. Por consiguiente, se requiere un mayor impulso por parte de todos los agentes implicados para superar estas limitaciones y permitir que toda la comunidad educativa se beneficie del resultado final de una propuesta musical interdisciplinar diseñada para ella. Según Deleuze y Guattari (2002), “la burocracia solo existe gracias a la compartimentación de los despachos, y solo funciona gracias a las desviaciones de objetivo y a los disfuncionamientos correspondientes” (p. 215). En consecuencia, en el escenario más favorable, será imperativo establecer un diálogo entre los equipos directivos, el profesorado y los estudiantes, con el propósito de armonizar perspectivas y superar las barreras que impiden la fluidez en el intercambio de conocimientos y metodologías, así como para asentar las bases que permitan la materialización de proyectos musicales interdisciplinares.

En definitiva, se considera que el objetivo planteado en la investigación se ha alcanzado y los hallazgos de este estudio multicaso trascienden el marco particular de cada experiencia para abrir un horizonte de reflexión profunda sobre las prácticas educativas contemporáneas. Si bien los desafíos identificados revelan tensiones inherentes a la estructura escolar y a las dinámicas institucionales, también abren una senda de posibilidades transformadoras. Los resultados del estudio permiten afirmar que la integración del ABP en contextos artístico-musicales constituye una vía pertinente y efectiva para repensar las prácticas docentes y promover una educación más significativa, inclusiva y comprometida con el desarrollo integral del alumnado. Las experiencias examinadas evidencian el valor pedagógico de la música como eje articulador de propuestas interdisciplinarias, capaces de fomentar la autonomía, la creatividad y la responsabilidad estudiantil, al tiempo que generan espacios de diálogo y colaboración entre docentes. La esperanza de una educación más inclusiva, equitativa y significativa se fundamenta,

por tanto, en el compromiso colectivo por redefinir las prácticas escolares y en la convicción de que la transformación, aunque compleja, es posible y necesaria.

Finalmente, en relación con las limitaciones del presente estudio, resulta pertinente destacar que, debido al enfoque de estudio de caso adoptado, la posibilidad de generalización de los hallazgos se encuentra naturalmente restringida. Asimismo, al tratarse de una investigación principalmente de carácter observacional, no puede descartarse la existencia de sesgos asociados a la interpretación por parte de los investigadores. Sin embargo, tales riesgos se han abordado mediante la aplicación rigurosa de criterios metodológicos, orientados a garantizar una interpretación fundamentada de los datos, con el objetivo de contribuir a la generación de conocimiento significativo. Por su parte, se estima que este trabajo puede constituir un punto de partida para futuras investigaciones de características análogas en diversos niveles educativos. En futuras investigaciones, resultará de especial interés profundizar en el impacto a largo plazo de este tipo de metodologías, así como en las condiciones necesarias para su escalabilidad y sostenibilidad en distintos contextos educativos.

Referencias

ARNOT, Madeleine, & REAY, Diane. The framing of pedagogic encounters. Regulating the social order in classroom learning. En: Muller, Joha; Davies, Brian; Morais, Ana (Eds.). **Reading Bernstein, Researching Bernstein**. London: Routledge, 2004. p. 137-150.

ARÓSTEGUI, José L. A New Education for a New Era: Transdisciplinarity, Transversal Competences and an Eclectic Approach to Evaluation. En: Ortega-Sánchez, Delfín (Ed.). **Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science**. Cham: Springer International Publishing, 2022. p. 53-64. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_5

ARÓSTEGUI, José L. Exploring the Global Decline of Music Education. **Arts Education Policy Review**, United Kingdom, v. 117, n. 2, p. 96-103, 2016. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>

BALL, Stephen J. **Foucault as educator**. Cham: Springer International Publishing, 2017. 88p. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50302-8>

BARNES, Gail. Opportunities in service learning. **Music Educators Journal**, United Kingdom, v.88, n.4, p.42-46, 2002. <https://doi.org/10.2307/3399790>

BELL, Stephanie. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, United States Of America, v. 83, n. 2, p. 39-43, 2010. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**: Theoretical Studies towards a Sociology of Language (Vol. I). London: Routledge, 2003, 2012p.

BERRÓN RUIZ, Elena, & MONREAL GUERRERO, Inés M. La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical. **Revista Electrónica de LEEME**, España, n. 46, p. 208-223, 2020. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18031>

BOTELLA, Ana. M. & ADELL, José. R. La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal. **Vivat Academia. Revista de Comunicación**, España, n. 142, p. 109-123, 2018. <https://doi.org/10.15178/va.2018.142.109-123>

BOTELLA, Ana. M.; RAMOS, Pablo. El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música. **Per Musi**, Brasil, n. 40, p. 1-15, 2020. 10.35699/2317-6377.2020.24084.

CABEDO, Alberto (Coord.). **La música crea comunidad. Experiencias y reflexiones desde proyectos sociales educativos.** Barcelona: Graó, 2023, 145p.

CLANCHY, John, & BALLARD, Brigid. Generic Skills in the Context of Higher Education. **Higher Education Research & Development**, United Kingdom, v. 14, n. 2, p. 155–166, 1995. <https://doi.org/10.1080/0729436950140202>

CONWAY, Colleen, & HIBBARD, Shannan. Music teachers' lives and the micropolitical landscape of schools. **Research Studies in Music Education**, United Kingdom, v. 40, n. 1, p. 89–101, 2018. <https://doi.org/10.1177/1321103X18765461>

CONWAY, Colleen; HIBBARD, Shannan; RAWLINGS, Jared. R. The Potential Use of Micropolitics in Examining Personal and Professional Experiences of Music Teachers. **Journal of Music Teacher Education**, United States of America, v. 25, n. 1, p. 23–36, 2015. <https://doi.org/10.1177/1057083714539768>

CONWAY, Colleen; RAWLINGS, Jared; HIBBARD, Shannan. Music teachers' descriptions of their workplaces in relation to micropolitics. **Music Education Research**, United Kingdom, v. 20, n. 3, p. 305–316, 2017. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1366436>

CUADRADO, Manuel; RUIZ, María. E.; COCA, Mercedes. Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual. **Revista de Educación**, España, n. 348, p. 505-518, 2009.

CUERVO-CALVO, Laura, & CABEDO-MAS, Alberto. Service-Learning and Project-Based Learning Methodologies in Higher Music Education: a review of the literature. **Bordón, Revista de Pedagogía**, Spain, v. 76, n. 3, p. 35-60, 2024. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.99887>

DA SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999. 156p.

DELEUZE, Gilles, & GUATTARI, Félix. **Mil Mesetas**: Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos, 2002. 526p.

DELGADO, René. La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. **Investigación y Postgrado**, Venezuela, v. 24, n. 3, p. 11-44, 2009.

FEENEY, Silvina; MACHICADO, Gimena; LARROSA, Luana. El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes. **Praxis educativa**, Argentina, v. 26, n. 3, p. 136-158, 2022. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>

FLICK, Uwe. **El diseño de Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata, 2015. 168p.

FLICK, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. 3ª ed. Madrid: Morata, 2012. 324p.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica del poder**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013. 252p.

GARCÍA-VARCÁLCEL MUÑOZ-REPISO, Ana, & BASILOTTA GÓMEZ-PABLOS, Verónica. Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. **Revista de Investigación Educativa**, España, v. 35, n. 1, p. 113-131, 2017. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

GILLANDERS, Carol; CORES, Antía; TOJEIRO, Laura. Educación musical y Aprendizaje-Servicio estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria. **Revista electrónica de LEEME**, España, n. 42, p. 17-30, 2018. 10.7203/LEEME.42.12329

GIROUX, Henry. A. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997. 290p.

GOETZ, Judith. P., & LeCOMPTE, Margaret. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988. 280p.

GRAYBILL, Jessica K.; DOOLING, Sarah; SHANDAS, Vivek; WITHEY, John; GREVE, Adrienne; SIMON, Gregory L. A Rough Guide to Interdisciplinarity: Graduate Student Perspectives. **Bioscience**, United States of America, v. 56, p. 757-763, 2006. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)56\[757:ARGTIG\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)56[757:ARGTIG]2.0.CO;2)

GUTIÉRREZ CORDERO, Rosario; CREMADES, Antonio; PEREA, Benjamín. La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. **Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas**, n. 25, p. 151-161, 2011.

HARGREAVES, Andy. (2005). **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 2005. 304p.

HARGREAVES, Andy, & O'CONNOR, Michael T. Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. **Journal of Professional Capital and Community**, United Kingdom, v. 2, n. 2, p. 74-85, 2017. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>

HOYLE, Eric. Micropolitics of educational organisations. **Educational Management Administration & Leadership**, United Kingdom, v. 10, n. 2, p. 87-98, 1982. <https://doi.org/10.1177/174114328201000202>

JEFATURA DEL ESTADO. **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (30 de diciembre de 2020).

JONES, Dave. La genealogía del profesor urbano. En Ball, Stephen. J. (Comp.). **Foucault y la Educación**: Disciplinas del Saber. Madrid: Morata, 1997. p. 61-80.

KASCHUB, Michele; & SMITH, Janice. Music teacher education in transition. En: Kaschub, Michele, & Smith, Janice (Eds.). **Promising practices in 21st century music teacher education**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 3-40.

KELCHTERMANS, Geert, & BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)

LEÓN-DÍAZ, Óscar; MARTÍNEZ-MUÑOZ, L. Fernando; SANTOS-PASTOR, M. Luisa. Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, España, v. 21, n. 2, p. 27-42, 2018. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241>

MAGENDZO, Abraham. El currículum escolar y los objetivos transversales. **Pensamiento Educativo**, Chile, v. 22, n. 1, p. 193-205, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria** (30 de marzo de 2022).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato** (6 de abril de 2022).

ODEGAARD, Denese. Ode to Orchestrating Success: Music Education Is Key to Success in School and Life. **Music Educators Journal**, United States of America, v. 103, n. 2, p. 6-7, 2016. <https://doi.org/10.1177/0027432117749750>

OELLERMANN, Esmari, & DE VILLIERS, Ronel. Visiting the musicking space in-between music education and community music: The place

where music-kings and queens hold sway. **Perspectives in Education**, South Africa, v. 42, n. 4, p. 267–282, 2024. <https://doi.org/10.38140/pie.v42i4.7296>

PEÑA, Tania, & PIRELA, Johann. La complejidad del análisis documental. **Información, Cultura y Sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas**, Argentina, n. 16, p. 55–81, 2007.

POU, Rosendo. El desarrollo de proyectos interdisciplinarios. En: **Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en Educación Superior: fortalezas, recursos y necesidades**. España, 2009.

RAMOS, Pablo. Crear una ficción sonora en defensa de la paz. **Eufonía: Didáctica de la Música**, n. 74, p. 31-33, 2018.

RUSSELL-BOWIE, Deirdre. Learning to Teach Music through an Academic Service Learning Project. **Australian Journal of Music Education**, Australia, n. 1, p. 50–60, 2007.

SHAW, Ryan D. A Beginning Music Teacher's Micropolitical Literacy Development. **Journal of Research in Music Education**, United States of America, v. 72, n. 3, p. 247-266, 2024. <https://doi.org/10.1177/00224294231190404>

SHAW, Ryan D. Instructional Expertise and Micropolitics: The Social Networks of Instrumental Music Teachers. **Journal of Research in Music Education**, United States of America, v. 68, n. 3, p. 328-350, 2020. <https://doi.org/10.1177/0022429420920634>

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. 4ª ed. Madrid: Morata, 2007. 160p.

STAKE, Robert E. **Multiple Case Study Analysis**. New York: The Guilford Press, 2006. 342p.

THOMAS, John W. **A review of research on project-based learning**. San Rafael, California: The Autodesk Foundation, 2000. 45p.

TOBIAS, Evan S. Toward convergence: adapting music education to contemporary society and participatory culture. **Music Educators Journal**, United States of America, v. 99, n. 4, p. 29-36, 2013. <https://doi.org/10.1177/0027432113483318>

TOJEIRO, Laura. **Educación Musical y Concienciación Ambiental en el Aula de Secundaria**: un enfoque interdisciplinar. Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja, 2015. 78p.

WILLIS, Paul. **Aprendiendo a trabajar**: Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal, 2017. 304p.

Agradecimientos

Agradecemos a los centros educativos y a su profesorado involucrado en este trabajo. Igualmente queremos agradecer a José Luis Aróstegui Plaza por su colaboración en la moderación de los grupos de discusión de este estudio.

Financiamiento

Esta publicación es parte del proyecto de investigación I+D PID2021-128645OB-I00 sobre Transversalidad, Creatividad e Inclusión en Proyectos Musicales Escolares: Una Investigación Evaluativa (TCIEM), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y según proceda: “FEDER Una manera de hacer Europa”, “FEDER/UE” o por la “Unión Europea NextGeneration EU/PRTR”.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicación en el Portal de Periódicos UFG. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la opinión de los editores o de la universidad.